



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Refleksje absolwentki

Author: Małgorzata Rygielska

Citation style: Rygielska Małgorzata. (2007). Refleksje absolwentki. W: A. Gomółka, E. Dutka (red.), "Wiedza o kulturze w szkole" (S. 242-250). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Rygielska

Refleksje absolwentki

Im więcej władzy zyskuje kultura, tym bardziej kwestią niecierpiącą zwłoki staje się zrozumienie, czym ona jest, w jaki sposób została powołana do życia i jak wpływa na nasz sposób myślenia.

Edward Rothstein, „New York Times”

Wiedza o kulturze została wdrożona jako odrębny przedmiot do szkół średnich stosunkowo niedawno. Nauczyciel, któremu powierzono jego prowadzenie, nawet jeśli szczeni się wieloletnim doświadczeniem zawodowym i nie brak mu zapalu, może stanąć w obliczu niespodziewanych przeszkód. Edukacja, źródłowo powiązana ze starołacińskim *duco*¹, w tym wypadku przypomina przedzieranie się przez chaszcze terminologicznych rozbieżności i sprzecznych ze sobą ustaleń, na które można się natknąć już w najważniejszym dokumencie określającym treści i cele nauczania, czyli w podstawie programowej wiedzy o kulturze². Zaproponowane tu rozstrzygnięcia powielane są następnie w konkretnych programach i skorelowanych z nimi podręcznikach do nauczania tego przedmiotu. Jednocześnie brak

¹ *Duco* oznaczało niegdyś ‘prowadzić’. Por. J. Puzynina: *Kultura i edukacja w języku polskim*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. Mrózek. Katowice 1995, s. 124.

² Zob. pierwszy dokument: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU 2002, nr 51, poz. 458 oraz kolejny: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU 2003, nr 210, poz. 2041. Szczegółowo omawia te kwestie Anna Gomółka. Por. Eadem: *Kultura i edukacja*. W: *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*. Red. J. Kida. Rzeszów 2003, s. 385–390.

metodyków³, którzy mogliby służyć fachową radą bez narzucania własnego punktu widzenia. Na szczęście od pewnego czasu podejmuje się refleksje nad kształtem wiedzy o kulturze⁴, dostrzega się konieczność dokonania zmian w podstawie programowej oraz zorganizowania rozmaitych form doskonalenia dla nauczycieli tego przedmiotu, coraz bardziej świadomych, iż jest on niezbędny w szkolnej edukacji.

Odpowiedzią na potrzeby wyrażane przez pedagogów, którzy już uczyli, bądź też zamierzali uczyć wiedzy o kulturze stały się Poddyplomowe Studia Kwalifikacyjne z Wiedzy o Kulturze. Ich rolą było przygotować czynnych zawodowo nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu, bez względu na ich wcześniejsze wykształcenie. W gronie słuchaczy można było zatem spotkać zarówno historyków, jak i filologów czy nauczycieli plastyki, których połączyło pragnienie zdobycia nowych kompetencji i poszerzenia horyzontów poznawczych. Do porzucenia sztywnych schematów myślowych, rewizji przekonań skłoniły już pierwsze zajęcia, czyli wybrane zagadnienia teorii kultury. Odpowiedź na pytanie: czym jest kultura?, przestała już być tak oczywista. Jedni z autorów podręcznika do wiedzy o kulturze rozpoczynają swój wywód od słów: „Istnieje niejedna definicja kultury – i nic na to poradzimy”⁵. Rzecz nie w tym, by uporać się z mnogością definicji, arbitralnie orzekając o ich sensowności i dokonując selekcji wedle dość zaskakujących kryteriów⁶. Stwierdzenie, iż „Nie ma nic bardziej nie-

³ „Jak to możliwe, że w moim województwie (warmińsko-mazurskie) nie ma żadnego metodyka (o zgrozo) lub przynajmniej osoby odpowiedzialnej za przedmiot wiedza o kulturze?” – pyta jedna z nauczycielek na forum klubu WSZPWN (na stronie internetowej wydawnictwa: www.wszpwn.com.pl). Dalsze deklaracje, niestety nie napawają optymizmem: „Ja uprawiam wolną amerykankę, robię to, co lubię i na czym się trochę znam”.

⁴ Zob. m.in. E. Kosowska: *Edukacja i kultura*. W: *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych...*, s. 378–395; E. Nurczyńska-Fidelska, A. Zeidler-Janiszewska: *Opinia na temat przedmiotu wiedza o kulturze*. „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka” 2003, nr 3, s. 128–134; K. Moraczewski: *Wokół przedmiotu wiedza o kulturze*. „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka” 2003, nr 3, s. 86–95 oraz szereg wypowiedzi nauczycieli na forach internetowych, liczne artykuły, m.in.: I. Wysocka-Paech: *Refleksje bardzo kulturalne o szkolnych pułapkach nowego przedmiotu*. „Uczyć lepiej” 2003, nr 5 (23). Dostępne w Internecie: www.devel.odn.poznan.pl/ul/ul_23/article02.htm [data dostępu: 6.08.2007]. Zob. też oświadczenie Komitetu Nauk o Kulturze PAN w sprawie projektu nowej podstawy programowej: www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/KNoK.pdf [data dostępu: 6.08.2007].

⁵ K. Chmielewski, J. Krawczyk: *Wiedza o kulturze. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa 2003, s. 9.

⁶ W książce Chmielewskiego i Krawczyka znajdujemy takie oto wyjaśnienia (s. 9): „Ta definicja z 1934 r. jest może trochę długa, lecz sensowna i wyczerpująca” (o definicji kultury zaproponowanej przez Ruth Benedict) lub „Cokolwiek odmienną oraz zwięźlejszą i sformułowaną w bardziej »naukowym« języku definicję kultury przed-

określonego niż słowo kultura”⁷, nie zwalania nas jeszcze z obowiązku (sic!) poznania, jak to pojęcie kształtowało się na przestrzeni dziejów. Bez tej – rudymenitarnej – wiedzy skazani będziemy na błądzenie po omacku i pozbawieni możliwości świadomego wyboru. Dla absolwentów Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych z Wiedzy o Kulturze to truizm. Gros z nich bez problemu rozpozna koncepcje, do których odwołuje się konkretny podręcznik, bez względu na to, czy będzie chodziło o podtytuł rozdziału *Dorobek społeczny*⁸, czy o wyjaśnienie „Co to jest wzór kultury?”⁹. I kiedy zjawi się uczeń z *Istotą kultury*¹⁰ w ręce i zada dociekliwe pytanie, będzie to powodem do radości, a nie do zakłopotania.

U podstaw decyzji wielu nauczycieli, którzy podjęli Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne z Wiedzy o Kulturze, znalazły się wątpliwości, jakie pojawiły się wraz z nowym przedmiotem. Kwestie: „Co i jak powinienem robić?” tylko pozornie mogą wydawać się błahe. Powracają ze zdwojoną siłą, gdy „wyuczone i sprawdzone wzory okazują się znacząco nieprzydatne. Jest to problem epistemiczny i techniczny zarazem”¹¹. Dzięki zajęciom – niezwykle różnorodnym i zorientowanym nie tylko na poszerzenie, czy też zdobycie zupełnie nowych wiadomości, ale też na wypracowanie najbardziej efektywnych metod nauczania – udało się ten problem w dużej mierze rozwiązać. Przede wszystkim należało dookreślić przedmiot wiedzy o kulturze, a więc doprecyzować, czego będziemy się uczyć i co później przekazemy uczniom. Nie jest

stawił 4 lata później znakomity polski historyk.” (chodzi o Stefana Czarnowskiego, *nota bene* socjologa i historyka kultury, znawcy m.in. kultury celtyckiej). Por. N. Assorodobraj: *Życie i dzieło Stefana Czarnowskiego*. Warszawa 1956.

⁷ J.G. Herder: *Myśli o filozofii dziejów*. Przeł. J. Gałęcki, wstępem i komentarzem opatrzył E. Adler. T. 1. Warszawa 1962, s. 4.

⁸ Por. S. Czarnowski: *Kultura*. W: Idem: *Dzieła*. Przeł. N. Assorodobraj, S. Ossowski. T. 1. Warszawa 1956, s. 21. Kultura to „całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie”.

⁹ Por. koncepcje Ruth Benedict, Ralphi Lintona i Alfreda Louisa Kroebera. R. Benedict: *Wzory kultury*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa 2002; R. Linton: *Kulturowe podstawy osobowości*. Przeł. A. Jasińska-Kania. Warszawa 2000; A.L. Kroeber: *Istota kultury*. Przeł. P. Sztompka. Warszawa 2002. Podtytuły rozdziałów pochodzą z podręcznika: R. Chymkowski, W. Dudzik, M. Wójtowski: *Wiedza o kulturze. Podręcznik. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresach podstawowym i rozszerzonym*. WSiP S. A. Warszawa 2003, s. 12, 21.

¹⁰ Wbrew pozorom to przypuszczenie nie jest zupełnie pozbawione podstaw. Fragment dzieła Alfreda Louisa Kroebera znajduje się w pierwszym rozdziale *Wiedzy o kulturze* autorstwa Wacława Panka. Zob. Idem: *Wiedza o kulturze. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół średnich. Kształcenie w zakresie podstawowym*. Wydawnictwo Polskie „Wołomin”. Wołomin 2003, s. 5.

¹¹ J. Goćkowski: *Tożsamość nauki i tradycja w nauce jako problem poznawczy i społeczny*. W: *Nauka, tożsamość i tradycja*. Red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski. Kraków 1995, s. 5.

to obojętne, bowiem każdy wybór pociąga za sobą określone konsekwencje natury epistemologicznej. Bazowanie na selektywnej i wartościującej definicji kultury prowadzi w efekcie do ograniczeń: zawężenia wiedzy o kulturze do wiedzy o sztuce albo pragnienia, by „wysubtelnić obyczaje”¹² i wychować ucznia na kulturalnego człowieka. Oczywiście w takim dążeniu nie ma nic złego, dopóki nie ulega się złudzie europocentryzmu oraz pamięta się o tym, iż wyznaczniki tego, co „kulturalne”¹³ nie są uniwersalne dla wszystkich kultur, a i w obrębie jednej kultury są historycznie zmienne.

Jednak nawet tak proste spostrzeżenie dowodzi, iż nie sposób uczyć wiedzy o kulturze inaczej, jak tylko odwołując się do globalnej, niewartościującej definicji kultury. Tylko wtedy odpowiedź na pytania: „Jak uczyć tego przedmiotu? I czy nie jest tak, że jest on zlepkim kilku innych (języka polskiego, historii). Czy nie będzie powtarzania tych samych treści na różnych lekcjach?”¹⁴, będzie oczywista. Wiedza o kulturze to bowiem odrębny przedmiot nauczania, a utwór literacki, nawet jeśli zostanie wykorzystany na takich zajęciach, to z pewnością przy zawieszeniu jego funkcji autotelicznej czy metapoetyckiej. Inna będzie metoda analizy tekstu literackiego¹⁵, krańcowo odmienny cel jego przywołania. Źródłem nieporozumień często jest fakt, iż

¹² „Zgodnie z definicją Adelunga kultura jest to »uszlachetnienie lub wysubtelnienie wszystkich duchowych i fizycznych sił człowieka albo całego ludu, tak, że słowo to oznacza zarówno oświecenie i uszlachetnienie rozumu przez wyzwolenie z przesądów, jak też ogładę, uszlachetnienie i wysubtelnienie obyczajów«. Cyt. za: A. Kłosowska: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa 1980, s. 14. Por. też: A. Kłosowska: *Socjologia kultury*. Warszawa 1981, s. 18.

¹³ Wypada zwrócić uwagę na zasadniczą różnicę między określeniami „kulturalny” i „kulturowy”. Każde z nich pochodzi od tego samego źródłosłowa: „kultura”, ale pierwsze użyte jest w znaczeniu wartościującym, drugie – opisowym. W praktyce szkolnej najprościej posłużyć się w ramach lekcji kwerendą słownikową; słowniki języka polskiego tę odmienną odnotowują, ale to nauczyciel powinien być świadom, co legło u podstaw tych różnic, zwłaszcza wobec stwierdzeń, które pojawiają się w podstawie programowej wiedzy o kulturze, gdzie, co prawda, nacisk położony jest głównie na „przygotowanie do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz bezpośredniego obcowania z dziełami sztuki”, ale należy też rozwinąć w uczniach „poczucie tożsamości z kulturą własnego regionu”. Zob.: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających. Załącznik do DzU 2003, nr 210, poz. 2041. Zob. też: A. Gomoła: *Kultura i edukacja...*, s. 389.

¹⁴ Takie pytanie pojawiło się na forum klubu WSZPWN: www.wszpwn.com.pl.

¹⁵ O możliwości wyzyskania tekstu literackiego do badań kultury zob.: E. Kosowska: *Postać literacka jako tekst kultury. Rekonstrukcja antropologicznego modelu szlachcianki na podstawie „Potopu” Henryka Sienkiewicza*. Katowice 1990. Eadem: *Negocjacje i kompromisy. Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*. Katowice 2002 oraz Eadem: *Antropologia literatury. Teksty, konteksty, interpretacje*. Katowice 2003. O analizie antropologicznej literatury dla dzieci i młodzieży zob.: A. Gomoła: *Saga rodu Borejków. Kulturowe konteksty „Jeźdźcady”*. Katowice 2004.

wielu nauczycieli traktuje zjawiska z dziedziny kultury (nawet te z obszaru kultury artystycznej) jedynie jako kontekst dla zjawisk literackich, odmawiając im autonomiczności. Tymczasem w oglądzie antropologicznym literatura jest jedynie jedną z dziedzin kultury, która jest związana wieloma relacjami z innymi sferami życia¹⁶.

Literatura może też stanowić jedno ze źródeł poznania rzeczywistości pozatekstowej. „Komu społecznie najbardziej jest potrzebna nauka pod nazwą historia literatury?” – zapytał niegdyś przekornie Kazimierz Wyka. „Temu, kto poprzez literaturę szuka dostępu do kultury”¹⁷. Właśnie takie poszukiwania powinny odbywać się na lekcjach wiedzy o kulturze.

Odniesienie do historii politycznej, dokonań jednostek czy ważnych wydarzeń stanowić może zaledwie punkt wyjścia do dalszych rozważań. Chodzi bowiem o „takie poszerzenie horyzontów wizji historycznej, by znalazły się w niej wszystkie rzeczy, które mogą nam coś powiedzieć o człowieku”¹⁸. Jak pisał Lucien Febvre, współzałożyciel „*Annales d’histoire économique et sociale*”:

Słowa, znaki, krajobrazy, tytuły, układy pól, chwasty, zaćmienia księżyca, końskie cugle, geologiczna analiza kamieni, chemiczna analiza metalowych mieczy, wszystko to, co do człowieka należy, od niego zależy, służy mu, wyraża go i oznacza jego obecność, działanie, gust i formę istnienia.¹⁹

Oczywiście przyjęcie takiej optyki w praktyce szkolnej może napotkać wiele przeszkód, ale konsekwentna realizacja podobnych założeń, przy świadomości, iż wiedza o kulturze nie jest amalgamatem pozostałych przedmiotów nauczania, może przynieść wymierne korzyści – zaowocować zainteresowaniem uczniów, którzy obserwując otaczającą ich rzeczywistość, będą również pamiętali o przeszłości. Obawy nadmiernej redundancji tych samych treści są więc nieuzasadnione. Nawet jeśli nauczyciel wiedzy o kulturze odwoła się do zasobu wiadomości, które uczeń powinien przyswoić sobie podczas innych zajęć (historii, języka polskiego, geografii etc.), to z pewnością inna będzie teleologia takiego gestu, inny sposób ich wykorzystania. Takie nawiązanie, dalekie od prostej repetycji, pozwoli również

¹⁶ A. G o m ó ł a: *Kultura i edukacja...*, s. 386.

¹⁷ K. Wyk a: *O potrzebie historii literatury*. W: I d e m: *Szkice polonistyczne 1944-1967*. Warszawa 1967, s. 337.

¹⁸ S. Cl a r k: *Historycy „Annales”*. W: *Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*. Red. Q. Sk i n n e r. Przeł. P. Ł o z o w s k i. Lublin 1998, s. 218.

¹⁹ L. Febvre: *Vers une autre histoire*. „Revue de métaphysique et de morale” 1949, nr 58. Cyt. za: S. Cl a r k: *Historycy „Annales”...*, s. 218.

utrwalić już zdobytą wiedzę i poszerzyć jej zakres. Zamiast mechanicznych powtórek wiedza o kulturze winna bowiem skłonić uczniów do refleksji, rozwijać zdolności zarówno do syntetycznego, jak i analitycznego myślenia.

Wahania i zastrzeżenia, które się pojawiają, często są wynikiem niewiedzy albo wiedzy niepełnej, mogą też być następstwem opacznie pojmowanej idei integracji międzyprzedmiotowej. I chociaż „integracja to jedno z haseł powtarzanych w związku z reformą oświaty w towarzystwie nabożnego zachwyty, ale też apodyktycznego nakazu”²⁰, to nie jest wszak tajemnicą, iż jednocześnie omawianie wspólnych zagadnień na lekcjach różnych przedmiotów nie przystaje do realiów szkolnego życia. Wiedzę o kulturze można natomiast uznać za przedmiot, który mógłby wypełnić lukę w ciągu humanistycznych zajęć, coraz dotkliwiej odczuwaną nie tylko przez nauczycieli, ale i przez samych uczniów. Piszę: mógłby, ponieważ oprócz tej potrzeby jest jeszcze inna, bardziej nagląca. Coraz więcej osób dostrzega konieczność

ponownego przemyślenia i skonstruowania treści kształcenia w ramach przedmiotu wiedza o kulturze, tak, by owe treści były adekwatne wobec jego nazwy, a nie niosły jedynie te, które tak naprawdę wypełniają, choć [...] także w sposób niepełny, nieistniejący przecież przedmiot „wiedza o sztuce”.²¹

Już sama propozycja powołania tego przedmiotu dawała nadzieję na realizację treści, które w dotychczas wypracowanej formule edukacji albo w ogóle nie były uwzględniane, albo też pojawiały się znienacka, jako mający pobudzić ciekawość uczniów interpretacyjny fajerwerk, dodatkowa, czasem luźno związana z danym tematem informacja, która, choć sama służyła lepszemu wyjaśnieniu omawianego zjawiska, często bywała zawieszona w intelektualnej próżni, pozbawiona macierzystego kontekstu. Wiedza o kulturze – pojmowana jako odrębny i autonomiczny (sic!) przedmiot nauczania – otwierałby zatem przed nauczycielami nowe możliwości, które nie ograniczałyby się do chaotycznej zbieraliny wątków traktowanych marginalnie na innych lekcjach. Dla tych, którzy od początku wyrażali swój entuzjazm dla samej nawet idei powstania i wdrożenia wiedzy o kulturze,

²⁰ S. Bortnowski: *Integracja mądra i niemądra*. W: *Idem: Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*. Warszawa 2003, s. 5.

²¹ E. Nurczyńska-Fidelska, A. Zeidler-Janiszewska: *Opinia na temat przedmiotu wiedza o kulturze...*, s. 132. „Treści podstawy programowej przedmiotu „wiedza o kulturze” i dostępnych zaakceptowanych przez MENiS programów i podręczników autorskich niestety nie odpowiadają nazwie przedmiotu i koncentrują się na zagadnieniach z kręgu historii sztuki, ograniczonych do sztuk plastycznych. Są więc mało przydatne w dydaktyce i wypaczają ideę nowego przedmiotu”. *Ibidem*, s. 133.

nie miała ona w żadnym wypadku pełnić roli pozbawionej wewnętrznego ładu kolekcji tych elementów, których z różnych przyczyn nie udało się uwzględnić podczas realizacji programów nauczania innych przedmiotów. Nie była też nigdy utożsamiana z wiedzą o sztuce czy elementami historii sztuki. Nie chodzi o to, by deprecjonować wiedzę o sztuce. Wręcz przeciwnie. Trzeba jednak powiedzieć raz jeszcze: wiedzy o kulturze nie można zawęzać do dziejów malarstwa ani traktować jej jako warsztatów plastycznych (jednym z przewidywanych w podstawie programowej osiągnięć dydaktycznych jest... „Rozwinięcie wybranych form aktywności artystycznej w zakresie różnych dziedzin sztuki”²²). Autorzy programów nauczania i podręczników, którzy przyjęli taką opcję, muszą mieć bowiem świadomość, iż ich propozycja wynika w dużej mierze z operowania wąską, selektywną definicją kultury, włączającą w jej obręb jedynie wybrane dziedziny ludzkiej działalności. Dla większości słuchaczy Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych z Wiedzy o Kulturze byłoby to zapewne rozwiązanie nie do przyjęcia, pomimo iż szereg godzin został poświęcony właśnie na omówienie zagadnień z historii sztuki. To jednak zaledwie jeden z aspektów, równie ważny jak wiedza o muzyce czy filmie, który zaiste trudno sprowadzić do roli „sztuki, która tak pięknie rozwinęła się w ubiegłym stuleciu”²³.

Nawet jeśli podjęto się już świadomą decyzję, jakie treści będzie się przekazywać uczniom w ramach przedmiotu wiedza o kulturze, to pozostała jeszcze kwestia, jak to zrobić, aby osiągnąć konkretny efekt dydaktyczny (i w domyśle – również wychowawczy). Niezwykle inspirujące okazały się zajęcia z metodyki, podczas których Galina Kurylenka, wykładowca uniwersytecki i jednocześnie nauczyciel wiedzy o kulturze w szkole średniej, dzieliła się z nami wypracowanymi przez siebie metodami nauczania, których skuteczność, podczas wieloletniej praktyki zawodowej (na Białorusi, podobnie jak w Rosji wiedza o kulturze od kilkunastu lat jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach, poczynając od ostatnich klas szkoły podstawowej!), sprawdziła wielokrotnie. O ich efektywności mogli się przekonać wszyscy – zarówno pedagodzy-praktycy, jak i ci, którzy dopiero zamierzali podjąć się prowadzenia tego przedmiotu. Oprócz konkretnych rad, plansz pomocniczych i szczegółowego omówienia gatunków lekcji przedstawiona bowiem została – w postaci filmu wideo – prezentacja osiągnięć uczniów. Pojawiły się też wskazówki, jak szybko i sprawnie przeprowadzić sprawdzian wiadomości, co ma niebagatelne znaczenie – wszak na pełną realizację programu przewidziano dla wiedzy o kulturze zaledwie czterdzieści pięć minut tygodniowo²⁴...

²² Zob.: *Podstawa programowa...*

²³ K. Chmielewski, J. Krawczyk: *Wiedza o kulturze...*, s. 7.

²⁴ O problemach wyboru najbardziej adekwatnych metod nauczania wspomina też Lucyna Bilska. Zob. L. Bilska: *Jak uczyć wiedzy o kulturze?* „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacja. Praktyka” 2003, nr 3, s. 150–156.

W obliczu tych wszystkich trudności każdy z pedagogów musi dokonać wyboru, czego i w jaki sposób będzie uczyć. Wobec nieścisłości, jakie napotyka już w obrębie podstawy programowej, braku doświadczenia dydaktycznego, wielości podręczników i materiałów edukacyjnych, oferowanych przez rynek wydawniczy, precyzyjne dookreślenia zakresu rozumienia kultury oraz stosunku do rzeczywistości kulturowej jest obowiązkiem każdego z nas. Świadome przekazywanie wiedzy o kulturze zawsze wiąże się z odpowiedzialnością. W obecnej sytuacji o kształcie tego przedmiotu – mimo ustaleń ministerialnych – w dalszym ciągu decyduje jeszcze nauczyciel. Od niego zależy, jaki zakresli horyzont przedmiotu, który nazywamy wiedzą o kulturze i co przekaże uczniom. W obszarze selektywnej definicji kultury, po uprzedniej analizie konkretnego dzieła (literackiego, teatralnego, muzycznego, filmowego, plastycznego...), jesteśmy w pełni uprawnieni do jego krytycznej oceny. Nauki specjalistyczne, badające wycinek kultury, dysponują bowiem warsztatem, który pozwala na wartościowanie. W programie Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych z Wiedzy o Kulturze pojawiły się zatem: historia sztuki, elementy wiedzy o teatrze, muzyce czy filmie, prowadzone przez znawców danej dziedziny. W ramach studiów znalazły się również wstępne zagadnienia religioznawstwa oraz *quasi*-warsztaty z przekładu intersemiotycznego, które stały się inspiracją do odświeżenia metod nauczania również na innych przedmiotach humanistycznych. Każdym zajęciom towarzyszyły: wstęp teoretyczny, omówienie i analiza problemów właściwych danej dyscyplinie, poszerzone o propozycje wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce – na lekcjach wiedzy o kulturze. Nauczyciel postawiony wobec ogromu zadań, którym powinien sprostać podczas prowadzenia tego przedmiotu, zyskał więc wymierną pomoc zarówno w przyswojeniu sobie niezbędnej wiedzy w zakresie dyscyplin szczegółowych, jak i wgląd w problematykę antropologii kultury. Blok przedmiotów poświęconych historii kultury Polski i Europy, wiedzy o regionie i specyfice antropologii kultury, uzmysłowił słuchaczom, iż znajomość historii filmu czy też umiejętność interpretacji widowiska teatralnego to zaledwie wstęp do dalszej pracy. Aby uzyskać wiedzę o kulturze, antropolog winien bowiem uzupełnić obraz zjawiska ocenionego przez nauki szczegółowe analizą jego kontekstu. Podczas formułowania sądów nie stosuje on jednak języka wartościującego, właściwego np. naukom estetycznym. Od nas zależy, czy opowiemy się za opcją antropologiczną, czy też pozostaniemy przy porządku ideacyjnym, czy prześlemy uczniom wiedzę o regionie w rozumieniu antropologicznym, czy unijnym, czy też – skupieni na opisie dzieł sztuki – nie prześlemy jej w ogóle...

W obecnej sytuacji, kiedy pojawiają się propozycje włączenia wiedzy o kulturze (wraz z językiem polskim) w obręb nauk o kulturze duchowej

wej²⁵, nie są to pytania błahe. Co będzie dalej? Doprawdy trudno być prorokiem. Przy całej złożoności tego problemu, pozostaje tylko jedno: w pełni świadomie i odpowiedzialnie uczyć wiedzy o kulturze.

²⁵ Zob.: projekt nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Więcej informacji na stronach internetowych: www.ko.rzeszow.pl/arttykul.php?id=768idg=18idp=0 [data dostępu: 6.08.2007], www.isp.org.pl/podstawa/ [data dostępu: 6.08.2007].